

LITERATURA, EDUCAÇÃO E ALTERIDADE  
A ESCRITURA COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Tatielle Rita Souza da Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Brasil

Resumo:

O presente artigo toma como objeto de investigação a relação entre *literatura* e *educação*. Nossa posição diante de professor-pesquisador é aquela que nos autoriza a recolher testemunhos de experiência docente, bem como extrair elementos interrogantes de ambas as margens, arriscando pensar a respeito da potência deste encontro entre “experiência estética da literatura” e “discurso pedagógico”. Alguns estudos tem nos apontado que a relação intrigante entre *literatura* e *educação* convida os protagonistas e espectadores da cena escolar cotidiana a inaugurarem outros modos de existência, produzindo assim um reposicionamento do lugar de narratividade e de enunciação dos discursos que os constituem. Em companhia de autores como Giorgio Agambem, Walter Benjamin, Clarice Lispector e Roland Barthes, desafiamos-nos a percorrer alguns temas como linguagem, infância e alteridade, dedicando-nos a pensar a elaboração simbólica da experiência existencial através da literatura. Em nossa pesquisa, assumimos, por excelência, um compromisso com o lugar da *formação*, entendendo esta última como um contínuo e ininterrupto trabalho sobre si mesmo, efeito de certo modo de tomar a linguagem como criação, escritura poética. Nossa hipótese é de que a presença da literatura no cenário escolar produz um deslocamento do lugar e da função docente, inscrevendo modificações importantes, alterando os contornos que formam a suposta postura pedagógica investida de saber-poder. Inclina-mo-nos a pensar que quando nos entregamos às práticas de escrita, leitura e narração de histórias algo (nos) acontece e este “algo” traz contribuições importantes para refazer os contornos do campo pedagógico instituído.

Palavras-chave: Linguagem; Formação; Alteridade

Literatura, educación y alteridad – la escritura como experiencia de educación

Resumen:

El presente artículo tiene como objeto de investigación la relación entre *literatura* y *educación*. Nuestra posición abierta de profesor/investigador es la que nos autoriza a recoger testimonios de experiencia docente, así como extraer elementos interrogantes de ambas márgenes, con el riesgo de pensar la potencia de este encuentro entre “experiencia estética de la literatura” y “discurso pedagógico”. Algunos estudios están señalándonos que la relación intrigante entre *literatura* y *educación* invita a los protagonistas y espectadores de la escena escolar cotidiana a que inauguren otros modos de existencia, produciendo así un reposicionamiento de la posición de narratividad y de enunciación de los discursos que los constituyen. En compañía de autores como Giorgio Agambem, Walter Benjamin, Clarice Lispector y Roland Barthes, nos desafiamos a recorrer algunos temas como lenguaje, infancia y alteridad dedicándonos a pensar la elaboración simbólica de la experiencia existencial a través de la literatura. En nuestra investigación, asumimos,

por excelencia, un compromiso con el lugar de la *formación*, entendiendo ésta última como un continuo e ininterrumpido trabajo sobre sí mismo, efecto de cierto modo de tomar el lenguaje como creación, escritura poética. Nuestra hipótesis es que la presencia de la literatura en el escenario escolar produce un desplazamiento del lugar y de la función docentes, inscribiendo modificaciones importantes, alterando los contornos que forman la presunta postura pedagógica investida de saber/poder. Nos inclinamos a pensar que cuando nos entregamos a las prácticas de escritura, lectura y narración de historias algo (nos) acontece y este “algo” trae aportes importantes para rehacer los contornos del campo pedagógico instituido.

Palabras clave: Lenguaje; Formación; Alteridad

Literature, education and otherness –writing as an formation experience

Abstract:

This article's research object is the relationship between literature and education. Our position of teacher-researcher is one that authorizes us to collect testimonies of the teaching experience, as well as extract interrogative elements from all of the margins, challenging us to think about the power of the encounter between "the aesthetic experience of literature" and "pedagogical discourse". Some studies have pointed us to the intriguing relationship between literature and education inviting the protagonists and viewers of the everyday school scene to begin with other modes of existence, thus producing a repositioning of narratives and the enunciation of the discourses that constitute them. In the company of authors such as Giorgio Agambem, Walter Benjamin, Clarice Lispector and Roland Barthes, we challenge ourselves to explore topics such as language, childhood and otherness that push us to think of the symbolic framing of existential experience through literature. We assume a pure commitment to the place of educational development in our research, understanding it as a continuous and uninterrupted work on oneself, the effect of a certain language of creation, a poetic writing. Our hypothesis is that the presence of literature in the school setting serves to decenter the role of the teacher, applying important modifications that alter the contours that form the supposed pedagogical stance invested in the knowledge-power relationship. We are led to believe that when we open ourselves up to the practices of writing, reading and storytelling something happens (to us) and this "something" brings important contributions to remaking the contours of the pedagogical field we are inserted in.

Key words: Language; Educational Development; Otherness



LITERATURA, EDUCAÇÃO E ALTERIDADE  
A ESCRITURA COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

## 1. INTRODUÇÃO

*A vida só é possível reinventada*  
(Cecília Meireles).

Este artigo nasce de um compromisso com o lugar da criação – nossa intenção investigativa visa pensar a interface existente entre a experiência estética da literatura e o discurso pedagógico. Alguns estudos tem nos apontado que o encontro entre *literatura* e *educação* faz emergir, dos limites entre campos distintos, uma potência capaz de inaugurar outros modos de ser e estar no mundo, conduzindo os protagonistas do território escolar a um reposicionamento do lugar de enunciação.

Em companhia de autores como Giorgio Agambem, Walter Benjamin, Clarice Lispector e Roland Barthes, desafiamo-nos a percorrer operadores conceituais como “representação”, “linguagem” e “memória” dedicando-nos a pensar a elaboração simbólica da experiência existencial através da literatura. Vimos entendendo a linguagem como forma de representação do mundo que nos oferece a possibilidade de entregar-se ao destino infinito dos signos – destinação a qual nos leva a percorrer os significantes em metonímia em busca da criação e da reinvenção de si mesmo.

A nosso ver, há aqui um compromisso ético e estético produtor de implicações que dizem respeito, substancialmente, ao cenário escolar desde onde recolhemos nossa prática: algo que incide em um deslocamento do lugar e da função docente, inscrevendo modificações importantes, alterando os contornos que formam uma suposta postura pedagógica investida de saber-poder. Nosso desafio nesta pesquisa reside em transitar, ou melhor, *bordejar*, entre a zona hiante circunscrita pelos contornos que situam campos distintos em diferentes áreas nas vias de extrair os elementos interrogantes que nos permitem colher a potência deste encontro.

Para cumprir este fim, a primeira seção procura tomar a relação entre

experiência e linguagem como duas margens da existência, desde onde emerge a possibilidade de criação, de invenção de si, de *poiésis*. Para nós, é de uma relação, desde sempre, aberta e cindida que se inaugura a via da ficcionalização como narratividade capaz de contornar o vazio inerente à condição humana. Em seguida, buscamos recolher do campo empírico escolar um testemunho de experiência onde a prática da literatura produz modificações importantes, introduzindo outro tom e matiz a um cenário pedagógico que figurava demasiado amorfo e insípido. Através da delicadeza do gesto de *dar a ler* e do convite a acompanhar uma história, assistimos a uma transformação da cena institucional presenciada. Na seção subsequente, recolhemos os efeitos instigantes do campo empírico escolar para pensar a respeito de dois registros discursivos postos em evidência: a saber, o discurso pedagógico (com pretensão científica) e a experiência estética literária e, com ela, a descoberta do prazer de ler um texto. Por fim, na última seção que compõe este escrito, deixamo-nos tomar pela mão da escritora Clarice Lispector para acolher com humildade a dimensão *alter* da existência e pensar que implicações ético-estéticas da formação o literário provoca ao campo da educação.

## 2. CORPO E PALAVRA ∞ EXPERIÊNCIA E LINGUAGEM

*Impossível para uma criança viver a lucidez da ferida que se abre ao nascer, e não há bálsamo capaz de cicatrizá-la vida afora. Nascer é abrir-se em feridas (QUEIRÓS, 2011, p. 18).*

Consideremos que o ritual da nomeação anterior e sucessor aos nascimentos incide em um fenômeno demasiado intrigante e curioso. As palavras pronunciadas no momento de nossa inserção no mundo tem o dom de obturar a ferida que se abre ao nascer. Lembremo-nos também que o parto – sua designação



já insinua – opera nas vias de transformar o que uma vez se fez UM, em dois. “Parturição” em sua derivação latina significa tanto “expelir de dentro de si”, quanto “engendrar algo novo”, “produzir” (HOUAISS, 2006). Parece-nos importante observar que, se por um lado, o vocábulo é sinónimo de um vazio que se instaura no corpo inscrevendo nesta passagem a marca da incompletude, da falta; por outro, somos tentados a reconhecer que é justamente o movimento de cisão que reclama a criação. Em ambas as acepções “fazer nascer” aponta para algo da ordem da partida, diz de uma separação, de um corte que não só se faz irreversível como também introduz a dor de um vazio sem remédio.

Parte, partilha, partir – o nascimento traz consigo a experiência de um amálgama que se destaca, inscrevendo e inaugurando para sempre, no corpo, o registro da perda e do rompimento. Assemelha-se à experiência de um objeto lançado ao mundo e que, uma vez lançado, a vista já não o alcança, escapando-nos completamente (e de vez!) a dimensão de domínio.

Sabe-se que na imagem andrógena de dois que fazem UM é impossível distinguir ou mesmo localizar quem é quem. Tem-se aí a representação de algo UNO e desta forma, indiferenciado. Reiteramos: o parto é sinónimo de rompimento, de separação não só porque a forma unívoca e indiferenciada se multiplica como também se dissocia em elementos inconciliáveis. O que fica em comum entre ambas as partes parece ser a memória experimentada na cumplicidade da dor da partida. Então, aos pedaços, dissolvido de vez, carrega-se a presença do outro no corpo sob a forma de ferida. Daí nossa suspeita – a de que as palavras, as escrituras (e delas comungam o ritual das nomeações) talvez venham operar como bálsamo capaz de atenuar a dor provocada pelo efeito do rompimento. As palavras exercem a função de costurar entorno da ferida que se abre ao nascer, vêm conferir existência e significação ao corpo e, também – deve-se dizer, atualizam a lembrança de um corte insuturável ao qual devemos nossa inscrição no mundo.

Todavia, temos de considerar que se o ritual das nomeações vem nos representar diante dos demais e nos destinar a ocupar um *lugar* entre os pares, esta espécie de inserção, de inclusão ou de pertencimento não deixa de assumir a dinâmica de uma “composição desencaixada” entre as partes. Queremos atentar

com isso que não basta nascer e ser nomeado, identificado entre iguais ou semelhantes para se sentir integrante no mundo. A noção de “pertencimento” nos aponta nas diretivas de estabelecer relações, a um só tempo, tanto com uma ancestralidade quanto com uma contemporaneidade que se coloca em causa. Pertencer incide em se sentir como que filiado a uma cultura precedente à nossa existência, envolvido por uma tradição, em suma: incide em exercer função não só de partícipe no mundo como também atuante e responsável pelo que nos entorna e nos acontece.

Não se pode negligenciar que se linguagem é este artifício que nos nomeia conferindo-nos existência simbólica e nos representa destinando-nos a ocupar um lugar no mundo, temos de considerar que não nascemos com ela – precisamos adquiri-la, conquistá-la, tomá-la como potência de mediação. Assim, parece que por mais que tomemos a linguagem como sendo “nossa” ao longo de nosso percurso existencial, por mais familiar que ela nos pareça, nela somos como que estrangeiros em um território – dela estamos desde sempre expatriados.

Em companhia de Giorgio Agamben (2005), vimos pensando a distância existente entre experiência/percurso existencial e linguagem como aquela que preserva a *infância do homem*. Diz-nos ele: “a experiência é a simples diferença entre o humano e o linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda *in-fante*, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 62). Há aqui uma concepção que enlaça “infância” e “experiência” qualificando-as como sendo o lugar onde o inefável se faz presente na linguagem. Trata-se de pensar aquele espaço vazio que resiste em ser cooptado pelo plano simbólico, que escapa a qualquer tentativa de definição, de nomeação, de classificação e que nos relega, desde sempre, à condição de estrangeiros na própria língua (AGAMBEN, 2005). Torna-se importante observar aqui o quanto o termo “inefável” libera a noção de “infância” das supostas determinações cronológicas e das subjetivações cognitivas para inscrevê-la nas vias de uma *atopia*, ou seja, daquilo que na experiência humana não encontra correspondente discursivo, tampouco possibilidade de designação ou tradução – trata-se justamente de uma espécie de *ferida*, fenda que se abre – espécie de hiato, rasgão entronizado na função estruturante da linguagem em torno do qual todo um campo de representações se organiza.



A posição *atópica* nos indica algo que não está nem fora nem dentro do discurso; mas demarca um *não-lugar* – condição incômoda, por excelência, que mantém a experiência existencial como matéria informe ausente de elaboração simbólica. Parece ser o efeito desta cisão que distancia e separa as margens entre “corpo” e “palavra”, “experiência” e “linguagem” o que vem sustentar nossa condição de estrangeiridade, de expatriação, de desterro, de exílio em relação ao mundo da cultura – que não pode ser representado de outro modo senão sob a forma de puro artifício simbólico. Vimos pensando que tal condição vem como que cifrar algo da ordem da alteridade nas relações estabelecidas entre/com os pares – algo que atualiza o caráter disjuntivo, dissonante fazendo com que a palavra não seja uma mera representação simbólica resultante da correspondência entre o *dado* e o *determinado*, mas se coloque como signo aberto, plural, uma vez que toda articulação discursiva se trama, se enovela em função deste *a-tópus*, desta ferida aberta, ponto infável que nos é constituinte.

Não podemos deixar de recorrer aqui à Clarice Lispector (1999), a qual procurava exercitar uma escrita que recolhia os efeitos cotidianos do encontro com a dimensão *alter* da existência, deixando transparecer este *a-tópus* que demarca a distância intransponível entre “experiência” e “linguagem”. Lembremo-nos que, certa vez, Clarice enunciou em tom quase confessional: “Quem sabe, se comecei a escrever tão cedo na vida porque, escrevendo, pelo menos eu pertencia um pouco a mim mesma” (LISPECTOR, 1999, p. 110). A distância que separa “experiência” e “linguagem” é também aquela que reclama a invenção de uma ponte como recurso ao transporte das palavras – esta nos permite contornar uma alteridade que nos habita, este *si-mesmo* que só pode ser alçado pelo efeito de um trabalho em via dupla, pela suportabilidade do paradoxo, em síntese: pela sustentação de uma relação com o mundo que tem seu revés de não-relação.

Ocorre que, retomemos: se a palavra não corresponde a uma mera representação simbólica resultante da relação entre o *dado* da experiência e o *determinado* dos signos, mas vem se colocar como significante aberto, plural; temos de considerar que o trabalho em via dupla que nos convoca a posição do *in-fante* não é outro senão aquele que nos inscreve desde sempre na condição de uma busca existencial permanente. Dissemos há pouco: não é porque a linguagem

exerce a função de nos representar diante dos pares, dando-nos assim um nome e reservando-nos um lugar no mundo que passamos a manter com este mundo uma relação de “pertencimento”, por assim dizer.

Ficamos a pensar que este trabalho em via dupla o qual nos inscreve desde sempre a trilhar uma busca existencial e que nos faz transitar desnorteadamente entre as margens da “experiência” e da “linguagem” reside em uma operação que só pôde ter condições de emergir e se configurar como tal no mundo contemporâneo. O homem grego ou o homem da Idade Média, por exemplo, jamais se indagou a respeito do sentido de sua existência ou sobre os desígnios oraculares que lhes destinavam a viver uma trajetória de sucesso ou de fracasso. É em uma sociedade onde o *sentido* não pode ser apreendido nem implícita nem imediatamente, onde este não resulta de uma relação de correspondência entre o acontecido, o vivido e o que já estava (*prê*) destinado por um suposto metadiscurso explicativo, que se faz necessário o trabalho de construção e de elaboração simbólica sobre a experiência existencial (GAGNEBIN, 1994).

Contudo, o trabalho de elaboração simbólica que nos conduz *pertencermos um pouco mais a nós mesmos* – para parafrasear Clarice (1999), não pode ser dissociado do movimento da reminiscência, assuma este uma dimensão voluntária ou involuntária. Walter Benjamin (1994), em seu ensaio estético dedicado à Proust nos diz que: “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes ou depois” (BENJAMIN, 1994, p. 37). Há pouco dissemos que a noção de “pertencimento” inscreve nossa existência entre registros temporais distintos – entre algo que é da ordem da ancestralidade e algo que se configura como atual, contemporâneo, em uma palavra, entre passado e presente. Pois bem, do que podemos recolher do que Benjamin (1994) nos enseja neste texto, pode-se dizer que a urdidura de uma trama simbólica construída e reconstruída em busca do sentido existencial só pode ser o efeito da atividade da memória. Parece ser ela a responsável pelo *texto* existencial que se inscreve como “escritura” costurando entre as margens da “experiência” e da “linguagem”; parece também ser ela a responsável por não encerrar o sentido em uma acepção unívoca, fazendo da história algo *aberto à significação* – uma vez que nos provoca a



dar voltas e voltas em torno dos fractais vividos e, com a chave da invenção, como que realizar deslocamentos, ampliando os contornos simbólicos que bordejam os acontecimentos.

Iniciamos nossa proposta de escrita falando sobre “parturição” como aquele vocábulo que vêm nos indicar a presença de uma cisão, de um corte e, com ele, a inscrição de algo novo no mundo. Avançamos nas vias de pensar o quanto a diferença e a distância entre as margens da experiência existencial e da travessia da linguagem atualizam uma separação produzindo a abertura de um sulco ainda maior entre ambas as extremidades. Não se trata de pensar aqui uma relação dual entre contrários, mas em uma espécie de torcedura entre as duas vias onde o resultado da ação da memória (que, não se pode esquecer: reside em uma instância que se coloca como corpo e palavra/significante a um só tempo) tende a nos apontar para a presença de uma terceira margem. Tal como brincadeira de criança que não se cansa de transformar, em um só gesto, o par de meias que guarda na gaveta em “bolsa” e “conteúdo”, fazendo surgir do movimento de torcedura, a meia, propomo-nos pensar a relação disjuntiva entre percurso existencial e linguagem como aquela que, submetida ao trabalho de elaboração simbólica, realizado pela atividade da memória, dá margem à experiência estética.

Trata-se de recolher os efeitos de uma entrega que caracteriza as idas e vindas entre “corpo” e “palavra”, “experiência” e “linguagem”, a qual não reside em outra senão neste incessante movimento de *dobrar-se sobre si mesmo*. De fato, o encontro com a alteridade que anunciamos acima e que parece ter sido uma espécie de método de trabalho de Clarice Lispector, não é algo resultante de uma simples disposição para a escrita. Tampouco temos a pretensão de tomar a narrativa desta escritora como suposto modelo de uma estética da existência. Não se trata disso neste trabalho.

Quando nos destinamos a contornar o tema da literatura entendendo-o como atividade de escritura, pensamos em considerá-lo como experiência estética que inclui e que acolhe o inefável da condição existencial do humano na própria elaboração de sua trama simbólica. Vimos tomando os fios que delineiam as margens e dão, por assim dizer, urdidura ao texto literário como um *acontecimento estético*, por excelência – lugar privilegiado onde o verso e o reverso de um mesmo

fenômeno tem a potência de agenciar, por intermédio do texto, um encontro entre aquele que escreve e aquele que lê. A literatura como gesto, como aquilo que reúne corpo e palavra/significante reside em um profundo trabalho de elaboração simbólica resultante da atividade da memória – convoca-nos a olhar para trás e, neste “giro”, (re) inaugurar novos modos de existência.

Somos cômicos do quão difícil é expor a razão pela qual uma história nos toca, que motivos nos levam a escrever ou o que nos levou a selecionar “tal” livro da estante de uma biblioteca ou de uma livraria. Sugerimos que há aqui uma escolha que opera em via dupla: escolhemos tanto quanto somos escolhidos por imagens, frases, palavras, fragmentos de discursos que nos capturam, que nos assaltam, que nos subjetivam; Suspeitamos que isso ocorra porque, de algum modo, estes fragmentos nos dizem respeito, nos implicam, colocando em causa uma alteridade que nos constitui.

Seguindo esta via, parece que já estamos em condições de dizer que a proposta de tomar a literatura como gesto, como *escritura poética*, coloca-se como um corpo que recolhe do inefável da experiência humana elementos para fazer da travessia da linguagem, sua própria forma e seu objeto. Em companhia de Roland Barthes (2009), vimos pensando que:

O poético é muito exatamente a capacidade simbólica de uma forma; esta capacidade só tem valor se permitir a forma partir em muitas direções e manifestar assim em potência o caminhar infinito do símbolo, do qual nunca se pode fazer um significado último e que é, em suma, sempre o significante de um outro significante (BARTHES, 2009, p. 125).

Reiteramos: trata-se de um profundo trabalho de elaboração simbólica sobre si-mesmo. Como bem deve ter observado o leitor, a evidência deste “si-mesmo” nos indica a presença de um pronome pessoal com função reflexiva – insistimos: não há dualismo ou contrariedade na relação sujeito/objeto ou objeto/forma porque todo ato de ler, escrever ou ouvir histórias nos inscreve em um jogo simbólico que nos conduz a nos fazermos outros do encontro com o outro.



### 3. CENA ESCOLAR - ENTRE O DISCURSO INSTITUCIONAL E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA LITERÁRIA

No tempo de atuação na educação básica, em escolas da rede pública municipal e estadual da cidade de Porto Alegre-RS, durante alguns anos experimentei ocupar a dupla posição de professora e pesquisadora. Tal posição hiante, situada desde um lugar que procurava se sustentar em uma zona limítrofe da instituição - nem completamente tomada pela dimensão do *dentro*, a tal ponto de não enxergar mais o que se passava no interior dos muros da escola, tampouco completamente tomada pela dimensão do *fora*, a tal ponto de correr o risco de ser indiferente a ela -, foi estratégia encontrada para extrair elementos interrogantes que dizem respeito ao trilhamento constituinte de minha experiência docente. Foi também neste ínterim, em um lugar *à borda*, desafiante no sentido de assumir uma posição de pesquisa que ousa fazer de si mesmo o ponto-de-contato entre *dentro* e *fora*, que me vi "assaltada" por certo modo de fazer circular a palavra completamente desconhecido, adverso às regras que tem por objetivo regular os corpos na instituição. Fui testemunha de uma experiência marcante com a linguagem a qual veio adquirir o traço do inclassificável e - por essa razão, creio ter produzido um transbordando nas planícies do território escolar em que foi palco, fertilizando as formas mais variáveis de vida que ali se movimentavam.

Sabemos que, do cenário escolar convencional, costuma-se extrair certo tipo de experiência a qual (em oposição à concepção benjaminiana de *história aberta* exposta acima) tende a veicular um discurso assentado na temporalidade do partícipio passado - neste contexto, *o decidido*, *o definido* e *o determinado* não operam de outra forma senão de modo imperativo, dispondo do pretense poder de encerrar o tempo e de enquadrar ou classificar modos de existência díspares. Ocorreu que, neste mesmo espaço, fui levada a testemunhar um acontecimento pedagógico intrigante que pareceu ter escapado a toda lógica institucional a qual tem por hábito operar com a palavra de forma meramente instrumental - como se

esta se reduzisse a um signo o qual faz da relação existente entre significado e imagem uma correspondência fechada, sem aberturas; como se fosse possível decorrer daí o estereótipo que encerra a linguagem, limitando-a a imposição de um sentido pré-dado, pré-concebido.

Não posso negligenciar que tal acontecimento deixou seu rastro inscrevendo uma diferença, justo num lugar onde tudo parecia estar estanque, num lugar onde se esperava antecipadamente *o que fazer, como fazer* e sob que condições atender deliberações específicas do sistema – justo num lugar onde o cenário costumava assumir a forma da fixidez e a palavra era representante de um suporte cristalizador de funções e posições determinadas.

Das repetidas vezes em que assisti ser introduzida no cenário escolar a proposta de convite à leitura ou à apreciação de uma história, presenciei uma espécie de “feixe de luz” invadir a sala de aula dispondo do dom de operar modificações nos presentes. A sensação era de uma grandeza ímpar e quase indescritível: sentia-se que a respiração era suspensa enquanto o silêncio imperava de forma quase absoluta. Desta vez, não se tratava ali de corpos contidos por coerção ou autoritarismo. A experiência de *acompanhar uma história* exigia dos ouvintes uma espécie de entrega a um apelo feito pelo universo ficcional, o qual demandava dos envolvidos uma espécie de desinvestimento, de suspensão, de recalque do mundo exterior – deste mundo que é de alguma forma, limitado pelas condições materiais de existência.

Somos cômicos de que tal operação aparece/desaparece sem origem ou causa e dura o tempo impreciso da narração de uma história. Contudo, neste ínterim, testemunha-se muitas vezes, o coração palpitar, tamanho o envolvimento de quem embarca no universo imaginário e se deixa tomar por uma experiência de caráter estético.

Vimos pensando que a proposta de leitura e com ela o gesto de abrir um livro assume a forma de um ritual: incide na abertura de uma fenda que tem o dom de transportar à invenção e de iluminar o real dando a ele um sentido outro, uma significação que irá se desdobrar em tons e matizes distintos no cotidiano de cada um. Diante de um discurso pedagógico que faz circular a palavra de um modo enrijecido e castrador, por meio de nossa experiência de atuação em escolas



da educação básica, atestamos a presença de uma linguagem que encanta e seduz e, com o gesto de “dar a ler”, vem oferecer um respiro – introduzindo a experiência estética em uma atmosfera, por vezes, demasiado amorfa.

Temos de considerar que este encantamento é efeito de um *eros* evolvente próprio da linguagem literária. Vimos considerando que este *eros* nos captura, deixando entrever a hiância de um inefável que nos modifica e nos [trans]forma, fazendo com que já não possamos sair os mesmos depois de termos vivenciado um acontecimento desta ordem.

Da relação com o campo empírico, ou melhor, desta espécie de observatório que testemunha o encontro entre o discurso pedagógico e a experiência estética da literatura, colhemos, no mínimo, duas questões: a primeira busca interrogar os deslocamentos que podem ser produzidos nos modos de existência daqueles que se entregam à experiência de leitura, escrita e narração de histórias; enquanto que a segunda procura pensar os efeitos de subjetivação que se pode produzir deste encontro entre discurso pedagógico e linguagem literária.

Não temos a pretensão de responder tais interrogações, tampouco de empreender aqui uma síntese conciliadora, mas talvez atentar que neste encontro entre literatura e educação há a emergência de outra concepção de “formação” capaz de nos permitir revisar os procedimentos metodológicos corriqueiros postos em prática no cenário escolar vigente.

#### **4. A LITERATURA COMO ATIVIDADE DE ESCRITURA - UMA VIA METODOLÓGICA**

Não resta dúvida de que o gesto de “dar a ler” é aquele que realiza um convite a embarcarmos em uma experiência estética que comunga com a magia, via a qual se inclina a refazer o encanto transformando-nos em outros. Para nós, há aqui uma interrogação sobre a *forma*, sobre certo modo de tomar a palavra e ser investido por ela próprio da linguagem literária. Roland Barthes (2004), em seu *O*

*Rumor da Língua*, nos propõe uma diferenciação importante no que se refere ao modo como nos relacionamos com certo campo simbólico resultante do sentido e significação que atribuímos a própria existência. Para o presente autor, tratam-se de dois registros, dois corpos, dois modos distintos de tomarmos a palavra e sermos como que “pegos” por ela. Na escola, pode-se dizer que encontramos indícios de presença de ambos e, por esta razão este cenário é tão intrigante para nós.

Barthes (2004) nos diz que o discurso da ciência em geral (donde podemos ler: da pedagogia em particular) é aquele que toma a linguagem para enunciá-la, ensiná-la, transmiti-la, enquanto que a literatura passa a ser o lugar onde não se conduz o outro pela voz, mas pela mão. No registro do literário é com o corpo que se escreve, é com o corpo que se lê. É o corpo que trabalha e faz os significantes alterarem seus lugares e subverterem o sentido convencional dos signos.

Mesmo em uma cena escolar comum, o convite à leitura, a embarcar em uma história exige um deslocamento da posição do narrador – ele já não pode ser mais alguém que governa, que controla ou que conduz em tom professoral um grupo; ao contar uma história, o narrador passa a ser alguém que *acompanha* e que se deixa dirigir pela própria travessia do *texto-leitura*. O que Barthes (2004) nos enseja aqui não é outra coisa senão uma via metodológica: “acompanhar” é pôr-se junto, é fazer companhia, é conviver, é *viajar-com*, é mostrar-se próximo; já “ensinar” incide em estabelecer certo distanciamento: implica em ter um objetivo claro, em definir um propósito, uma finalidade específica, um *telos* – poder-se-ia dizer que “ensinar” coloca o condutor na posição de alguém que indica um caminho, enquanto que “acompanhar” exige do acompanhante o compromisso de “não largar a mão” de seu parceiro, arriscando-se junto com ele a realizar a travessia proposta.

Temos de observar que há aqui também não só uma diferença entre registros distintos – ciência e literatura – entre um discurso que se propõe a “conduzir pela voz” e o outro a “acompanhar a mão”. O que parece haver é uma mudança de posição que implica em um deslocamento ético: aquele que acompanha não sustenta a promessa de um absoluto, ele compartilha da condição expatriada de desamparo e de busca existencial em relação à linguagem.



Demoremo-nos um pouco mais neste tema porque ele nos ajuda a colher alguns elementos que nos instigam. Reiteramos: há muitas formas de tomar a linguagem e de sermos investidos por ela. Quando Barthes (2004) se dedica a distinguir “ciência” e “literatura” ele nos aponta que se trata de uma diferença de posição em relação à linguagem, do modo como cada um se implica com este *corpus*, é constituído, “pego” por certo campo discursivo, fazendo vibrar o seu desejo através de certo movimento que transparece como prática.

Bem, com esta observação já estamos em condições de pensar que tudo aquilo que se coloca na cultura, tudo aquilo que se estrutura como linguagem está sujeito à classificação. “Não há cultura sem classificação”, nos diz Barthes (BARTHES, 2004, p. 7). E, o tipo de classificação a qual ele se refere não é outro senão de caráter *simbólico*, significante – por isso talvez, o único traço comum entre humanos seja a condição de desterro porque, insistimos, sempre há algo da experiência existencial resistente a qualquer tentativa de categorização ou classificação. No que diz respeito ao *corpus* da ciência e ao *corpus* da literatura, podemos dizer que o elemento unificador é também aquele que os diferencia: a saber, a linguagem.

Ocorre que a posição da ciência supõe tomar a linguagem apenas como instrumento, ferramenta submetendo a ela aquilo que considera como matéria de sua investigação. O *lógos* que opera aqui se trata de um *logos* com pretensão de neutralidade, onde o cientista pretende se retirar do processo de análise com o propósito de garantir a objetividade de seu trabalho. Ele *usa* a linguagem como mero dispositivo de descrição, sem dar-se conta que a própria enunciação já supõe um sujeito, já o compromete e o implica com o processo. Sua concepção de verdade é sempre o efeito da correspondência, da adequação do fenômeno observado, descrito com uma representação abstrata do mesmo.

É claro que se pode tomar a literatura como mais uma ciência inteligível se operarmos com a linguagem de maneira meramente instrutiva, categorizando e didatizando o texto literário. Temos de considerar também que estas costumam ser as formas correntes de operar com a literatura no cenário escolar: esquadrinhando o texto. Uma vez que a “pedagogia” reside em uma das dobras que compõe este *corpus* designado “ciência” ela tende a pôr em prática

procedimentos e mecanismos afeiçoados a um ciclo que vai do classificável ao avaliável, buscando mensurar o que cada um é capaz de “apreender”. E, aqui, para nós, esta palavra é muito intrigante pela variante de acepções que ela carrega – “apreender” em sua inscrição lexical se apresenta como “compreender”, “captar”, “assimilar” com profundidade aquilo que vêm adquirir da cultura o estatuto de um “saber”; mas “apreender” também assume o sentido de “prender”, de “segurar”, de tomar para si algo que é de outrem. Estas últimas designações vêm colocar o verbo em questão em uma lógica do domínio, da posse, inscrevendo-o em um circuito da economia dos bens, investindo de poder aquele que efetua o que poderíamos chamar de “confisco simbólico”.

Somos levados a pensar que uma ciência da pedagogia inclina-se muito mais a operar em um registro do “bem”, da “moral” por meio de uma lógica que avalia e mensura conhecimentos e atitudes. Procuramos situá-la com o intuito de expor que não será esta a via que iremos tomar para tratar do tema da literatura e da experiência estética. Se fazer escolhas incide no papel do pesquisador, embora pareça mais seguro o caminho de “conduzir pela voz”, decidimos correr o risco de “acompanhar a mão”.

Se o cientista procura colocar-se *fora* da linguagem para usá-la como instrumento neutro, esta passa a ser o próprio “ser” da literatura, aquilo que constitui o seu mundo. Barthes (2004) nos diz que “toda a literatura está contida no ato de escrever” (BARTHES, 2004, p. 5) e este gesto ancestral de tomar a pena e pôr-se a escrever, para nós, não pode ser dissociado de outros dois que ele coloca em movimento – a leitura e a narração de histórias. Ler, escrever, contar e ouvir histórias são fenômenos que vimos qualificando como certo tipo de experiência estética que exige o complemento do pronome “se” como expressão da reflexividade – ação que nasce do encontro de um corpo com outro (de natureza semelhante ou não) e a partir deste encontro/choque/acidente é convocado a estabelecer uma relação consigo mesmo.

A literatura, nesta perspectiva, por colocar-nos diante da dimensão *alter* da existência, não reside em outra senão em uma prática de formação que nos devolve a imagem invertida de nós mesmos. Trata-se, portanto, de *escrever-se*, de *ler-se*, de *ouvir-se naquilo que é contado da narrativa, do relato alheio*. Parece haver aqui



algo da ordem de um “bio” que inscreve o corpo todo em cena, que não o retira, tampouco o exclui do jogo simbólico – é sobre ele que recai a ação. A este respeito, retomemos, mais uma vez, que não foi outro investimento existencial senão a escrita que levou Clarice Lispector a “pertencer a si mesma” (LISPECTOR, 1999, p. 110).

Interessante que Barthes (2004) vem nos dizer que “a literatura é atividade de escritura” (BARTHES, 2004, p. 8) que exige a plenitude de uma entrega ao outro – seja este outro o texto-leitura, seja o texto-escritura, seja o texto-narrador. Ficamos pensando que esta condição de entrega não pode se dar a qualquer um – para que ocorra a experiência estética nos moldes como vimos trabalhando é preciso confiar um pouco de si a este outro, ter com ele certa intimidade, *entregar-se*. Esta confiança que se coloca na relação da literatura como escritura só pode se inscrever pela via da gestualidade exposta em um *continuum* exercício de “fiar-com”: tecido simbólico com o qual vamos tecendo o manto de nossa existência.

Temos de observar que a literatura, sendo outro corpo, é também outro desejo que se sustenta; desejo este que, a um só tempo, prescinde e suspende a suposta referência a uma pretensa “vontade de saber” ou “vontade de verdade”. O *logos* da literatura coloca em movimento uma linguagem onde é impossível proceder por verificação – ele lê o mundo, recolhe elementos e o elabora simbolicamente seguindo o compasso de sua interpretação – pouco se pode definir ou situar as fronteiras entre o que é do enunciador ou o que pertence ao seu objeto, o que se produz é efeito de uma interpolação entre os limites do imaginário, do simbólico e do real. Sua matéria não é outra senão a experiência humana – e, poderíamos nos perguntar: o que haveria de mais complexo do que isso? Porque, afinal, parece ser ela que sempre está a nos escapar.

## 5. CENA LITERÁRIA – INFÂNCIA, CONDIÇÃO DE BUSCA, MORTE E FABULAÇÃO

Desejo narrar aqui duas cenas, acontecimentos, tramas recolhidos da obra de Clarice Lispector (1998) onde uma escrita da experiência se coloca como busca existencial. Os contos selecionados, a saber, *Restos de Carnaval* e *Felicidade Clandestina*, estão narrados de forma integral, na temporalidade do passado. Dessa forma, não é de estranhar que é para trás que a escritora volta à cabeça nas vias de refazer sua história e é reencontrando, não o passado de Clarice, mas *o seu*, que o leitor se entrega à experiência estética de leitura.

Podemos nos antecipar dizendo que não dispomos do objetivo de realizar análise literária dos contos escolhidos, mas antes, *abrir a imagem* ao modo barthesiano de trabalhar: ler, narrar como se estivéssemos *filmando* a leitura. Lembremo-nos que esta “é sempre o lugar onde a estrutura se descontrola” (BARTHES, 2004, p. 63), uma vez que ela é o efeito da conjunção e do divórcio entre o que nos é dado a ler e o que o texto nos remete a pensar, que lembranças ele nos evoca.

Comecemos, então por *Felicidade Clandestina*.

Em uma primeira visada, nossa tendência facilmente se inclinaria a localizar dois personagens neste conto, contudo gostaríamos de apontar três. Tratam-se de duas meninas e, entre elas, paira um objeto, que não é um objeto qualquer, mas um livro. É ele o ponto móbil, o eixo em torno do qual se movimenta a relação que se estabelece entre ambas. Uma vez inexistente, talvez sequer houvesse relação. O livro parece ser introduzido no conto para provocar certo desajuste, certo desconforto.

Sobre este aspecto, cabe-nos fazer um breve preâmbulo que nos ajuda a acompanhar a sequência do enredo: sabemos que é da natureza dos objetos nos despertar para uma *condição de busca*, principalmente se dele somos privados. Os objetos, artefatos da cultura operam na esfera da disposição dos bens e, talvez por essa razão exerçam sobre nós uma espécie de “força-fetichê” que tem o dom de orientar a direção do nosso desejo. É importante observar ainda que a palavra



“dispor” carrega uma ambiguidade de sentido – como se algo fosse exposto aos olhos do outro justamente para cifrar a sua dimensão de posse. Como se ao dispor de um objeto em mãos, aquele que o possui, dissesse: “*eu disponho, ele está aí, portanto, não é seu!*”

O que ocorre no conto de Clarice (1998) entre as duas meninas trata-se de uma promessa que anima e alimenta mais do que uma espera, mas o *desejo de leitura* de algo que está sob a posse do outro. O que soa-nos intrigante é justamente isso – na medida em que uma das crianças descobre que ao dispor de um objeto que mantém o outro preso ao ritual de busca, ela não só coloca em prática um exercício perverso, fazendo com que este outro sofra com a experiência da privação, postergando, assim, a promessa de entrega do livro, como também, ao descobrir que pode manipular o desejo do outro, relega-o à própria condição de objeto. Parece haver aí o índice da maldade infantil que ao perceber onde repousa o desejo, envolve seu semelhante em uma estrutura de domínio e manipulação.

É evidente que Clarice (1998) situa diametralmente posições distintas entre as duas meninas em relação ao livro: não se trata de tomar o objeto da mesma forma. Uma sente prazer com o domínio e a privação – em fazer a outra sofrer com a espera de algo que provavelmente jamais alcançasse se não fosse a intervenção da mãe de uma delas que “descobre horrorizada” o traço de personalidade perverso da filha, quase no final do conto: “mas este livro nunca saiu daqui [diz ela] e você nem quis ler!” (CLARICE, 1998, p. 11). Enquanto que a outra não quer o objeto para si, tanto que confessa, em estado de êxtase, quando toma o livro em mãos: ter o livro pelo *tempo que quisesse* valia mais do que ter o livro – “isso é tudo o que uma pessoa grande ou pequena pode ter a ousadia de querer” (CLARICE, 1998, 11).

Interrompemo-nos por um instante para passarmos à cena literária seguinte.

A segunda cena literária, recolhida de *Restos de Carnaval*, vem nos colocar diante do modo como lidamos com a ruptura, com o inesperado, fazendo-nos pensar sob que condições a inscrição de um corte na sequência previsível de uma história afronta, justamente, a posição de um suposto “eu”, o pretense lugar onde a identidade se estrutura e ganha forma.

Em *Restos de Carnaval* o despojamento do lugar onde reina o “eu” parece ser a chave de abertura do conto – a possibilidade de fantasiar-se de outro e investir-se de uma identidade *alter* está contida já no anúncio do título da história. O enredo trata de duas meninas que, em meio ao cenário festivo próprio do mês de fevereiro, compartilham uma fantasia a qual tem o mesmo nome de seu figurino: *Rosa*. Qualquer criança que já experimentou a folia que segue tradicionalmente durante os quatro dias de carnaval sabe que a brincadeira começa quando se cobre o corpo com uma fantasia, deixando-se perder, por algumas horas de extroversão, o suposto lugar da identidade. Sabemos que a “graça” da brincadeira não reside apenas na festa, mas antes, na sua preparação.

Ocorreu que, uma das meninas ainda não era completamente uma *Rosa* e, no entanto, precisou ser despedaçada precocemente, quase que *a fórceps*. Com metade da fantasia vestida – o rosto *nu*, ainda sem pintura e o corpo coberto de papel crepon, uma das crianças teve de sair pelas ruas do Recife em busca de uma medicação para a mãe, que piorara subitamente de saúde. A cena que se segue é trágica – o acaso do destino veio decompor a fantasia e cortar o enredo da história – é ele o protagonista de uma pequena morte que desfaz a esperança de alegria já contida na promessa da festa, trazendo como consequência o desfecho de uma rosa prematura, murcha, sem desabrochar.

A indagação sobre a posição do “eu” em relação ao “outro” é encenada através de uma espécie de encontro abrupto entre dois mascarados em baile de carnaval – o tecido simbólico do corpo esconde-se em um jogo de máscaras, fazendo cintilar o semblante dos interlocutores. Pois bem, dois elementos nos chamam atenção nestes pequenos enredos: o primeiro conto, a saber, *Felicidade Clandestina*, evoca o prazer da leitura demorada, esquecida de si, entregue à fruição, e não o domínio ou a posse do objeto. A nosso ver, há aí um deslocamento operado: de um prazer que se situa no campo da disposição dos bens para um prazer que se orienta na esfera da natureza estética, do belo. Parece que estes não só são registros diferentes como também modos de encaminhar o desejo, de sustentar-se na condição de busca, absolutamente distintos.

Recorremos aqui a Marcos Villela Pereira (2011) quando nos fala desta “atitude desinteressada” que a experiência estética oportuniza – é ela que, de



algum modo, permite-nos situar em um registro de suspensão dos juízos explicativos, morais, de uma suposta valoração do domínio ou da posse dos objetos. Lembremos o que ocorre com a menina que arrisca se sustentar na condição inquieta, hiante, de *busca* pela leitura: não querer o livro para si, mas por um tempo indefinido significava, sobretudo, entregar-se à “ousadia” da fruição!

Ficamos a pensar que, ao invés de pautar-se por uma “economia dos bens ou dos afetos” a qual busca orientar as ações através de uma lógica perversa do domínio e do juízo moral, que o cenário escolar possa vir a fazer sua aposta em uma *atitude estética* frente à vida – o que incide em uma postura que talvez tenha a ver muito mais com colocar-se na condição [filosófica] de busca existencial do que com apreender conteúdos ou medir conhecimentos e atitudes.

O segundo conto, *Restos de Carnaval*, é para nós, bastante instigante porque vem enlaçar três termos distintos, a saber, “brincadeira”, “fantasia” e “falseamento/máscara”. Além disso, coloca em causa esta ação tão própria da infância que se atualiza no gesto de vestir alguém ou a si próprio com uma fantasia (HOUAISS, 2006). Pois bem, parece que neste gesto, nesta ação, nesta entrega há um movimento duplo que coloca o imaginário, o simbólico e o real em confluência, em relação – é como se a abertura para embarcar nisto que vimos chamando de “universo ficcional” condicionasse a possibilidade de brincar, de fantasiar, de vestir alguém ou vestir-se de outro à exposição, ao desnudamento de si mesmo. É como se, para pactuar com a fábula fosse necessário estar despido, despojar-se de uma condição existencial, fosse preciso arriscar perder a identidade para poder *vir-a-ser-outro*. E, perder a identidade, deixar-vazio um lugar que já nos pertenceu, em suma, “brincar” reside em uma das voltas que o universo ficcional nos convoca a fazer nas vias de transformar morte real em vida simbólica – transmutação da cena trágica que ganha outros contornos pela via estética da ficcionalização de si mesmo.

Estes elementos são muito potentes para pensar os operadores conceituais que vínhamos nos propondo desde o início deste artigo, a saber: a relação entre as margens “travessia da linguagem” e “experiência existencial”, “experiência estética da literatura” e “formação”.

## 6. ELABORAÇÕES PARCIAIS

Gostaria de retomar a questão que nos propomos discorrer ao longo deste artigo, a saber, aquela que se interroga sobre a potência deste encontro entre “experiência estética da literatura” e “discurso pedagógico”. Tal questionamento nos levou a revisar não só as vias metodológicas que costumam ser postas em prática no cenário escolar, como também a concepção de “formação” aí em voga.

Ora, aprendemos em companhia de Barthes (2004) que a experiência estética da literatura, concebida como atividade de escritura, não se limita tampouco se reduz à criação de objetos tomados como artefatos da cultura – o livro, a tela, o filme, só para citar alguns exemplos. Ela coloca em movimento, tal como já dissemos, aquilo que diz respeito à condição existencial do humano, tratando-se de uma elaboração simbólica que faz o verbo “delirar”. No caso específico da literatura, significa tomar a experiência de leitura, de escrita como criação de si, como inscrição de um *texto* existencial em *continuum* movimento – ela acaba por assumir a forma de um trabalho que se abre à imaginação criadora.

Tomar este tipo de experiência de escrita, de leitura, de trabalho sobre si mesmo como potencializador da criação incide em pensar a noção de “formação” para além de um aperfeiçoamento técnico capaz de nos preparar em uma lógica “edificante” nas vias de atuar seguindo receitas ou modelos de conduta. Tomar a experiência estética da literatura como escritura, como “formação” nos provoca a pensá-la como busca existencial, como algo que não tem “porto” ou “ancoragem”, dura o tempo de uma existência, faz parte “da própria constituição do sujeito, é um processo constante, permanente, ininterrupto” (LOPONTE, 2003, p.79).

Iniciamos este escrito falando do intrigante ritual das nomeações. Pois bem, para além da representação, de um “nome” que nos confere existência diante dos pares, a linguagem nos oferece a possibilidade de invenção. Dar a ler, pôr-se a escrever, expor-se ao gesto literário incide em, antes de assumir uma postura da certeza e do suposto domínio do saber, ter de se a ver com a ausência, com o



vazio, compartilhar a condição expatriada de desamparo e de busca existencial que nos convoca, como diz Barthes (2009) “ao caminho infinito dos símbolos” (BARTHES, 2009, p. 125), à criação incessante de outros significantes.

Enfim, parece-nos que a “formação” vista com olhos artistas da semiologia, faz-nos um convite para empreender um trabalho gerúndio o qual nos coloca no compromisso ético e estético de nunca fixar o sentido ou encerrar o enunciado em uma definição última, mas amplificar as trocas simbólicas, recolher elementos da experiência existencial, fazendo da travessia da linguagem, a própria busca.

*Enviado em: 21/10/2013*

*Aprovado em: 22/07/2014*

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e História. Ensaio sobre a Destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História. Destruição da Experiência e Origem da História**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 19-79.

BARTHES, Roland. Da Ciência à Literatura. In: BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 3-57.

\_\_\_\_\_. Erté ou Ao pé da letra. In: \_\_\_\_\_. *O óbvio e o obtuso*. Trad. Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70LTDA, 1990, p.107-131

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 36-50.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio – Walter Benjamin ou a História Aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.7-21.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2006. 1CDROM.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 9-13.

\_\_\_\_\_. Restos de Carnaval. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 25-29.

\_\_\_\_\_. Pertencer. In: LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 110-112.

LOPONTE, Luciana. Do Nietzsche Trágico ao Foucault Ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. In: **Educação e Realidade**, 2003. p. 69-82. Vol. 28 (2)

MEIRELES, Cecília. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 1963.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para Entender a Experiência Estética. In: **Revista Lusófona de Educação**, 2011. p.111-123. Vol. 18.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Vermelho Amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.